

Herrmann, Ulrich; Oelkers, Jürgen

Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik. Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 15-29. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich; Oelkers, Jürgen: Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik. Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 15-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219970 - DOI: 10.25656/01:21997

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219970>

<https://doi.org/10.25656/01:21997>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung
im Übergang vom Ancien Régime
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

| | |
|-------------------|---|
| Vorwort | 9 |
|-------------------|---|

I. Grundlagen

| | |
|---|----|
| ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik | 15 |
| JÜRGEN OELKERS ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis | 31 |

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich

| | |
|--|-----|
| HEINZ-HERMANN SCHEPP Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih- ren Konsequenzen für die Pädagogik | 47 |
| DOMINIQUE JULIA <i>L'institution du citoyen</i> – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli- che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro- grammen der Revolutionszeit (1789–1795) | 63 |
| ZEITTADEL Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . | 105 |
| ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) | 109 |
| HANS-CHRISTIAN HARTEN Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu- tion | 117 |
| FRAUKE STÜBIG Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE CONDORCET | 133 |

III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz

HOLGER BÖNING

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 149

HANNO SCHMITT

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland 163

OTTO HANSMANN

Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik 185

ULRICH HERRMANN

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . 201

MICHAEL WINKLER

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . 211

HORST KRAUSE

Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus 227

JÜRGEN OELKERS

Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . 243

FRITZ OSTERWALDER

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit 255

IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen

BERND SCHÖNEMANN

„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe 275

HANS REISS

KANT und die Französische Revolution 293

GERHARD KURZ

SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution 305

HANS REISS

GOETHE und die Französische Revolution 317

| | |
|---|-----|
| WOLF KITTLER | |
| Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution | 333 |

| | |
|---|-----|
| NORBERT WASZEK | |
| 1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . . | 347 |

V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert

| | |
|--|-----|
| VOLKMAR WITTMÜTZ | |
| Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800 | 363 |

| | |
|---|-----|
| SUSANNE STROBACH-BRILLINGER | |
| Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendschriften. Ein Überblick 1789–1859 | 377 |

| | |
|--|-----|
| RAINER RIEMENSCHNEIDER | |
| „Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945 | 391 |

VI. Die unbeendete Revolution

| | |
|--|-----|
| WOLFGANG SÜNKEL | |
| Vom Mythos und vom Pathos der Revolution | 413 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Die Autoren dieses Bandes | 425 |
|-------------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen | 429 |
|---|-----|

Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik

Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik

I.

Ist die Französische Revolution samt ihren Folgen ein epochemachendes, einschneidendes Ereignis in der französischen und der europäischen Bildungsgeschichte? Im Lichte der äußerlichen Fakten gewiß *nicht*: für die *longue durée* der Einrichtung und Durchsetzung eines allgemeinen Schulwesens war sie nur Episode; sie baute weder das Institutionensystem um, noch verstärkte sie die Trends der Alphabetisierung und Literarisierung der französischen Gesellschaft im ganzen, Trends, die zum Beispiel in kleinen protestantischen Territorien in Deutschland und der Schweiz faktisch schon durchgesetzt waren; und *schon gar nicht* erfüllte die Revolution ihre eigenen Zielsetzungen mit Hilfe einer neuen revolutionären Erziehungspraxis.

„Pädagogisierung der Politik“ und „Polarisierung der Pädagogik“ in ihrer Wechselwirkung waren denn auch zunächst gar kein genuines Thema des 18. Jahrhunderts, sondern der *Antike*, auf die die Bildpublizisten der Revolution eben deshalb auch immer wieder zurückgriffen (vgl. BAXMANN 1989, bes. S. 18ff.; JULIA in diesem Band über „Athen oder Sparta“; vgl. die Erläuterungen zum „*Prytanée français*“, unten S. 63ff und 429). Der Zusammenhang von Pädagogik und *Politik* war Thema der antiken Staatsphilosophie und der antiken Erziehungslehre, ebenso wie Pädagogik und *Theologie* ein genuines Thema des christlichen Abendlandes wurde. In der Frühen Neuzeit war Erziehung entweder ein *ecclesiasticum* oder eine „private“ Angelegenheit des Ganzen Hauses oder (im Protestantismus) außerdem eine kommunal-obrigkeitsstaatliche *Unterrichtsaufgabe*, jedenfalls kein *politicum*, als welches erst im ausgehenden 18. Jahrhundert das Preußische Allgemeine Landrecht von 1794 die Funktion von Schulen und Universitäten definierte (HERRMANN 1987a). Denn erst im 18. Jahrhundert wurde der Übergang von der *Standeserziehung* zur *Menschenbildung* vollzogen, zugleich mit dem Übergang des *Ancien Régime* zur Bürgerlichen Gesellschaft, wodurch der Zusammenhang von Aneignung individueller Tugenden und staatsbürgerlicher Gesinnung, von Individualität und Bürgerlichkeit neu thematisiert wurde; das heißt: in den sich beschleunigenden Transformationsprozessen der Sozialordnungen des *Ancien Régime* und ihrer politischen Legitimationen und symbolischen Interpretationen wurde das Verhältnis von *Mensch* und *Bürger* neu thematisiert und – wie ROUSSEAU politisch im „*Contrat social*“ und pädagogisch im „*Emile*“ bahnbrechend zeigt – sowohl politisch als auch pädagogisch neu problematisiert. Dieser politische, soziale, mentalitäre Prozeß einer revolutionären Veränderung cha-

rakterisiert das 18. Jahrhundert im ganzen, und „die“ Französische Revolution, die wir auf das Jahr 1789 datieren, ist – in Frankreich jedenfalls – „nur“ das herausragendste „Ereignis“ in einer Periode revolutionärer Veränderungen, die – nach den entsprechenden Vorgängen in Nordamerika – das alte Europa umwälzten (FURET 1978).

II.

In Frankreich ist dann freilich der Zusammenhang von Aufklärung, Erziehung und Revolution, wie er sich im Vorfeld der Revolution und dann durch sie selbst zeigte, kein primär gesellschaftlicher, sondern ein *politischer* (MAGER 1980, S. 229). Der *Modus* der Politik veränderte sich: „Politik“ wurde zum bestimmenden Lern- und Aktionssystem der Gesellschaft, das die Verfahren und Formen des *Ancien Régime* vollständig außer Kraft setzte. Die erbliche Monarchie wurde entzaubert und damit die klassische Begründung der politischen Herrschaft. Nach der Revolution ging es vor allem um die Konformität und Nichtkonformität der Politik zur Verfassung, um Gewaltenteilung, „Kampf um die demokratische Begründung von Politik, Legitimierung revolutionärer Gewalt, Installierung des Parteienkampfes als Mittel der politischen Auseinandersetzung“ (HINRICHS 1989, S. 234). Damit wurden nicht nur neue Formen der politischen Praxis, sondern zugleich neue symbolische Wirklichkeiten und Mentalitäten entwickelt, die ohne Erziehung (und pädagogische Programmatik) weder denkbar noch kristallisierbar gewesen wären. Freilich muß man das *gesamte* Erziehungsfeld in den Blick nehmen und nicht nur von den Veränderungen im Unterrichts- oder Schulsystem sprechen; denn mittelfristig waren hier die pädagogischen Wirkungen der Revolution eher schwach, vergleicht man sie mit den mentalen und symbolisch-politischen Folgen dieser Umstrukturierung Alt-Europas im Gefolge der Revolution.

Die Revolution stellte sich selbst unter das Gebot der Menschenrechte, einem universellen Ideal der Politik, das zukünftiges Handeln bestimmen wollte und die bestehende Mentalität gegen sich hatte. Es ist daher nicht verwunderlich, daß hier eine dezidiert *pädagogische* Entwicklung einsetzte, die zunächst die Verfassungsentwürfe der neuen Republik betraf. Am 26. August 1789 nahm die Nationalversammlung die „*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*“ an. Die Erklärung drückte die politischen und konstitutionellen Absichten der Revolution aus, doch findet sich in ihr noch kein direkter Hinweis auf pädagogische Fragen (TULARD/FAYARD/FIERRO 1987, S. 770f.; deutsche Fassung in MICHAEL/SCHIEPP 1973, S. 110ff.). Die französische Verfassung von 1791, die auf der Erklärung der Menschenrechte aufbaut, enthielt hingegen klare pädagogische Absichten: „*Il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume*“ (TULARD/FAYARD/FIERRO 1987, S. 677). Wie weit die Pädagogisierungstendenz ging, zeigt die unmittelbar anschließende Forderung, *fêtes nationales* einzurichten, um die Bürger in dauernder Erinnerung an die Revolution zur

Republik zu erziehen („*les attacher à la Constitution, à la patrie et aux lois*“, ebd.). Die zweite Erklärung der Menschenrechte von 1793 erhob die Bildungsfrage dann zu einem Grundrecht (Art. 22): „*L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens*“ (ebd., S. 695).

Seit TALLEYRANDS „*Rapport sur l'Instruction publique*“ vom September 1791 (BACZKO 1982, S. 109 ff.) ist in der Nationalversammlung über das Thema des öffentlichen Unterrichts verhandelt worden (vgl. die Schilderung bei MICHELET Bd. II, S. 213 ff.). Die große Idee war, mit Hilfe der *institutionellen* Erziehung für den Fortschritt der öffentlichen Vernunft zu sorgen. Dies wird als Aufgabe der Gesellschaft begriffen und damit zum Gegenstand staatlichen Handelns.¹ Das war in den ersten Jahren der Revolution so nicht deutlich geworden. Unmittelbar nach der Revolution wurden nämlich die bestehenden Bildungseinrichtungen einfach weiter benutzt. Der Bericht TALLEYRANDS wurde in der *Assemblée constituante* nur angehört, nicht diskutiert (SOBOUL 1988, S. 564). Erst der Ausschuß für das Unterrichtswesen, den die *Assemblée législative* einsetzte und dem CONDORCET vorstand, sorgte für die auch theoretische Prominenz des Themas „Volksbildung“ (GUILLAUME 1891–1907; vgl. den Beitrag von JULIA in diesem Band). Und erst nach CONDORCETS Entwurf des revolutionären Unterrichtswesens (April 1792) wurde es zum *politischen* Thema, weil klar war, daß die Bildungsinstitutionen des *Ancien Régime* dem revolutionären Prozeß entgegenstanden oder ihn jedenfalls nicht im nötigen Maße unterstützten.² Auch die Erziehungsversuche der Revolution, einschließlich der *fêtes révolutionnaires*, waren auf ihre Weise nicht hinreichend, ein neues Institutionensystem zu begründen. Dahin aber ging die Absicht, der Aufbau einer *instruction universelle* für alle Bürger (so CONDORCET; BACZKO 1982, S. 183). Damit wird zugleich gedacht, daß die neue Erziehung für die politische Tugend der Republik sorgen müsse,³ die also nur dann gesichert werden könne, wenn die Erziehung erfolgreich ist.

Auf diese Weise kann man die Revolution als *pädagogisches* Projekt begreifen; denn sie muß, soll sie auf Dauer gestellt werden, in innere Dispositionen überführt, also im mentalen System verankert werden. Das sahen die Revolutionäre auch ganz deutlich, etwa wenn der MARQUIS DE SADE in seiner Rede auf den ersten Märtyrer der Revolution, den Pädagogen und Philanthropen LEPELETIER, ausrief, daß seine (LEPELETIERS) „glücklichen Leitgedanken zur Nationalerziehung“ (BACZKO 1982, S. 347–386; ALT 1949) es sein werden, die, zur Wirklichkeit gebracht, die Nation von eben den Verbrechen der falschen Tugend erlösen würden, denen sie zum Opfer gefallen sei (DE SADE 1989, S. 146). Oder wenn MIRABEAU 1789 schrieb, die Nation sei „noch nicht reif“, und darum eben müsse man „den Nationalcharakter verändern“ (MIRABEAU 1989, S. 259, 271). Die neue Freiheit der Republik verlange, daß dies durch Erziehung zu geschehen habe (BACZKO 1982, S. 72 ff.).

Der Bezug auf die *éducation publique* war keine neue Forderung, zumal nicht in der Ausrichtung auf das institutionelle System der öffentlichen Schule. DIDEROT notierte 1762, daß die *institution publique* die nützlichste Einrichtung sei, eine Nation zu reformieren (Bd. XIX, S. 105 f.), und M. GRIMM erklärte ein

Jahr später die öffentliche Bildung zum entscheidenden Modernisierungsfaktor. Nichts beweise mehr die Rückständigkeit der Gesellschaft als die Tatsache, daß sie die öffentliche Bildung noch nicht zur Staatsangelegenheit erhoben habe (TOURNEUX 1878, S. 159f.). Vorausgesetzt wird hier wie in der Folgezeit der Bildungsanspruch der „*Encyclopédie*“. (Ohne ihn und die Elitephilosophie der Aufklärung ist die Struktur des französischen Schulsystems nicht verstehbar.)

Der einflußreichste Entwurf, aus der Literatenkritik ein pädagogisches Modell zu machen, stammt aus dem gleichen Jahre und ist ausdrücklich als „*Essai d'éducation nationale*“ (LA CHALOTAIS 1763) abgefaßt. Hier wird die Schule der Aufklärung entworfen, also jene öffentliche Institution, die Wissen und Können so vermittelt, daß die *moeurs publiques* verbessert werden (S. 9f.). Die Schule der Gegenwart sei das Produkt der „*barbarie des siècles passés*“ (S. 11) und müsse nun, in einer radikalen Neuorganisation, auf das „*renouveau des lettres et des sciences*“ (S. 12) eingestellt werden. Aber die Schule der Aufklärung muß zugleich die Schule der Nation sein, ganz so, wie MONTESQUIEU es vorgegeben hatte: *L'éducation devant préparer des Citoyens à l'Etat, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois*“ (S. 15).

III.

Die Hinweise auf MONTESQUIEU und LA CHALOTAIS, auf DIDEROT und CONDORCET machen auf die Unterschiede von *institution*, *formation*, *instruction* und *éducation* aufmerksam, die in der Epoche der Revolution wichtig werden. Denn zum einen muß der *Bürger gebildet* werden unter den Bedingungen und für die neue Verfassung und Gesellschaftsordnung; zum zweiten muß er *unterrichtet* werden über seine Menschen- und Bürgerrechte; drittens muß er *erzogen* werden zu einer mentalitären Identifizierung mit der neuen Gesellschafts- und Staatsordnung und ihrer künftigen Vervollkommnung. Erziehung und Bildung des *Menschen* ist also die eine – seit ROUSSEAU nicht mehr neue – Seite des revolutionären Auftrags, die Unterrichtung aller Staatsbürger in allgemeinen Schulen die andere. Wenden wir uns zunächst der Erziehungsaufgabe zu.

Sie soll vor allem in den *fêtes nationales* bzw. *fêtes révolutionnaires* geschehen. BAXMANN (1989, S. 30ff.) macht darauf aufmerksam, daß dies in Inszenierungen geschieht, deren Begründung in ROUSSEAUS Ausführungen in seinem „*Lettre à D'Alembert*“ zu finden ist. Das Fest ist die „effektive Gemeinschaft der Bürger“ (S. 38), wo ihre individuelle Entfremdung in der Gesellschaft „aufgehoben“ ist in der präsenten Gleichheit aller: Präsenz und Repräsentation fallen zusammen. Zu Völkern in *Republiken* paßt es daher am meisten, „sich oft zu versammeln und untereinander die sanften Bande des Vergnügens und der Freude zu knüpfen, . . . sich zu lieben und für immer vereint zu bleiben . . . In frischer Luft und unter freiem Himmel sollt ihr euch versammeln und dem Gefühl eures Glücks euch überlassen“. Im republikanischen Fest stellt sich das Volk selbst dar:

„Was werden aber schließlich die Gegenstände dieses Schauspiels sein? Was wird es zeigen? Nichts, wenn man will. Mit der Freiheit herrscht überall, wo viele Menschen zusammenkommen, auch die Freude. Pflanzte in der Mitte eines Platzes einen mit Blumen bekränzten Baum auf, versammelt dort das Volk, und ihr werdet ein Fest haben. Oder noch besser: stellt die Zuschauer zur Schau, macht sie selbst zu Darstellern, sorgt dafür, daß ein jeder sich im andern erkennt und liebt, daß alle besser miteinander verbunden sind“ (ROUSSEAU 1758/1978, S. 462f.).

MIRABEAU setzte diese Überlegungen direkt in ein revolutionäres Erziehungsprogramm um, an dem sich nicht nur die Differenz von öffentlicher Erziehung und allgemeinem Unterricht ablesen läßt, sondern sich zugleich das Programm einer *instruction publique* offenbart, das während der Revolution praktiziert wurde und über den Bereich der i. e. S. individuellen Erziehung und Unter richtung in Schulen hinausgeht. Politik und Pädagogik werden mit revolutionärem Impetus in ein unmittelbares Verhältnis gesetzt: denn das Erlernen republikanisch-politischer und philosophisch-kritischer Haltungen ist ein Vorgang, bei dem der Mensch „zu vergessen und zu verlernen“ (sic!) hat, „bevor echte Kenntnisse in ihm aufkeimen können“ (1787, S. 195f.).

MIRABEAU setzte ein mit der Erfahrung der erfolgreichen Amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung und der Begründung eines „Freistaates“: „Natürliche Gleichheit: politische Gleichheit: bürgerliche Gleichheit: – das ist die Lehre der amerikanischen Gesetzgeber“ (S. 28). Aber wie wird diese „Gleichheit“ sichtbar, wahrnehmbar, durch sinnliche Erfahrung der Einbildungs- und Urteilstkraft zugänglich? MIRABEAU führte eine Theorie der symbolischen Formen und der symbolischen Gewalt – d. h. der Gewalt der Symbole – vor:

„Der Mensch mag gar zu gerne Förmlichkeiten bei allem anbringen; er verknüpft das Zeichen mit der Sache, oder setzt eins für das andre. [...] Daher nun Vorurtheile, Abhängigkeit, slavische Nachahmung, Gleichförmigkeit der Sitten, Meinungen und Angewohnheiten, woraus jederzeit in der Folge Knechtschaft entsteht“ (S. 16).

„Jedes Zeichen ist fürchterlich und bringt außerordentliche Wirkungen auf die Einbildung schwacher Menschen hervor. [...] Zeichen sind es, durch welche Religion, Schwärmerey, Selbstmacht, Aufruhr, Partheygeist die Gemüther beherrschen und blinde von ihren Sinnen überwältigte Haufen hinter sich herführen. Zeichen waren es, wodurch verschiedene Staatsrevolutionen, bald der Freiheit, bald der Tyrannei zum Besten, allmählich vorbereitet und durchgesetzt worden sind. Zeichen sind es, die in einem Augenblicke tausend zerstreute Menschen unter dieselbe Fahne versammeln, die ihnen nur Einen Willen, Eine Seele, und allen eine gleiche Wuth einflößen, sich zusammen nach einem Ziele hin zu stürzen.

Allein die Zeichen wirken um so mächtiger, je edler die durch sie erweckten Ideen, je beredter sie für die Phantasie, je beweglicher [bewegender] sie für das Herz sind“ (S. 17f.).

„Alles, was Zeichen ist, und auf der Stelle zur Verbindung einer großen Menge von Menschen, zur Hervorbringung des Partheygeistes und zur Absonderung eines Theils der Bürger von dem andern beförderlich werden kann, ist schlechterdings von fürchterlichen Folgen in einem Freistaat, als in einer Monarchie, wo eine mehr oder minder unglückliche, mehr oder minder verstellte Knechtschaft ohnehin schon das Meisterstück und ewige Ziel ist“ (S. 18f.).

MIRABEAU folgerte daraus das Programm einer allgemeinen öffentlichen Erziehung durch Symbole, symbolische Handlungen und eine symbolische „Zeichensprache“:

„Fanget mit dem Kinde in der Wiege an. Zum ersten Worte stammle es den Namen *Washington*. Sein erster Unterricht handle von den Ungerechtigkeiten, die ihr [in den nordamerikanischen Kolonien] ausgestanden habet, und von dem Muthe, der euch davon befreiet hat. ... Er werde groß, der junge Säugling, die Hoffnung des Vaterlandes, er werde groß mitten unter jährlichen Feierlichkeiten, unter Festen, den Begebenheiten des Krieges und dem Andenken eurer Helden geweiht. Er lerne von seinem Vater an ihrem Grabe weinen und ihre Tugenden segnen. Sein erstes Buch sei die Acte eurer Unabhängigkeit und der Codex eurer unter dem Geräusche der Waffen entworfenen Constitution.⁴ [...]

Der Kalender des Jahres enthalte jene unsterbliche Thaten jedem Tage beigesetzt. Das Schwerdt, womit sein Vater vormals seine Gattin schützte, das Schwerdt, womit er selbst am Tage der Vernunft und der Stärke umgürtet werden wird, sei eins wie das andre an die Schar seines Pfluges befestigt. Das Gewehr des Krieges, so vereinigt mit dem Werkzeuge des Friedens, erneure für ihn jene Zeichensprache, welche im Alterthum, bei minder heiligen Gebräuchen, von so mächtiger Wirkung war“ (S. 227 f.).

„Vergesset die Macht der Erziehung nicht. ... Bedenket, daß die Erziehung der Kindheit weniger in den Lehren, die man ihr giebt, als in den Umständen und den Beispielen besteht, worunter man sie versetzt. ... Vervielfältigt die zum Andenken dienenden Monumente, Gebräuche und Ceremonien. ... Vollendet euer Werk. Bildet durch den Unterricht; schaffet durch das Beispiel, durch den einzig wirksamen und dauerhaften Eindruck der Zeichen eine Nachkommenschaft, die der Revolution würdig sey, einen Schlag von Menschen, der durch tägliches Wachsthum in den Grundsätzen der Weisheit, Gerechtigkeit und Mäßigung lebe, der die Geißeln der Ehrsucht und des Krieges verfluche und einmal der Welt das bisher so seltnen Schauspiel des Wiedervereins der Einsichten und der Sitten,⁵ des Friedens und der Freiheit aufstelle. Laß die Tyrannen bei dem bloßen Namen eurer glücklichen Länder erbeben!“ (S. 249–251)

Symbolträchtige Zeremonien sollten ebenso wie bildende Lebensformen die Einbildungskraft der jungen Generation faszinieren. Die Ergänzung bildete ein geplanter erziehender Unterricht, um das „System der Freiheiten“ zu sichern

„... und um demselben zugleich jene unwiderstehliche Macht mitzutheilen, welche den Sitten Bestand und Reinheit giebt, dazu ist nichts so nöthig, als ein nach edeln und vernünftigen Grundsätzen entworfener Erziehungsplan. Es ist unmöglich, die Wichtigkeit einer solchen Anstalt Vorlehrung würdig vor Augen zu legen. Es hat dem Urheber der Natur gefallen, die Dinge dergestalt einzurichten, daß bei der Entwicklung des menschlichen Geistes die gute oder schlechte Beschaffenheit desselben größtentheils von den ersten Eindrücken abhängt, die er empfängt;⁶ und ich habe oft gedacht, daß es vielleicht in der Erziehung ein Geheimniß zu entdecken gebe, welches, einmal gefunden, ganze Geschlechter zu tugendhaften und glücklichen Menschen machen und die Fortschritte des menschlichen Geistes bis zu einem Grade beschleunigen würde, wovon man sich heutzutage schwerlich einen Begriff machen kann“ (S. 194).⁷

Und MIRABEAU schloß mit dem emphatischen Aufruf: „Meine Freunde! jede Person ist alt; allein eure Nation (die der Vereinigten Staaten von Nordame-

rika) neu. Es ist nicht ein einziger unter euch, der nicht durch Revolutionen wiedergebohren seyn müßte“ (S. 249).⁸

In MIRABEAUS Text sind alle Leitbegriffe, Konzepte, Schlagwörter und Appelle enthalten, die als revolutionär in der Alten und in der „Neuen Welt“ im Schwange waren, bevor die Französische im Nachgang zur Amerikanischen Revolution ins Werk gesetzt wurde und in denen das pädagogische Programm der Wiedergeburt des „Neuen Menschen“,⁹ der Transformation der Untertanen zu einer politischen Bürgerschaft, der Vision einer Geschichte des Menschengeschlechts als Fortschrittsgeschichte von Kultur und Gesellschaft, der „Beweglichkeit“ der Volksmassen und ihrer Emotionalisierung enthalten ist. Und daß potentiell der revolutionäre Impuls in Richtung auf die republikanische Organisation des Gemeinwesens, den MIRABEAU mit den Vereinigten Staaten von Nordamerika vor Augen hatte, zugleich auch umschlagen könnte in eine totalitäre Bewegung – „blinde von ihren Sinnen überwältigte Haufen“ mit einer allen „gleichen Wuth“ – ist in seinen Formulierungen ebenfalls bereits enthalten, bevor dies 1792 historische Wirklichkeit wurde. Auch die *terreur* kann im Namen der *perfectibilité* gerechtfertigt und ausgeübt werden, und so geschah es.

Wäre die Debatte aufzugreifen und zu vertiefen, ob die Revolution von 1789 eher auf ideengeschichtliche Triebkräfte oder sozialgeschichtliche Umstände zurückzuführen ist, dann würden die ROUSSEAU- und MIRABEAU-Zitate für sich allein schon belegen, daß im Selbstverständnis sowie in der revolutionären Selbstdarstellung und Praxis der Protagonisten der Ereignisse von 1789 und der Folgejahre bis 1799 mentalitäre Dispositionen und geistige Kräfte am Werk waren, die in der *Form* ihrer Selbstdarstellung aktualisierten und verwirklichten, was die *Vordenker* am Vorbild einer republikanisch interpretierten (römischen) Antike *gedacht*, im naturrechtlichen Vertragsrecht *formuliert* und – nicht zu vergessen! – in zeitgenössischen politischen Ereignissen am Beispiel des Amerikanischen Unabhängigkeitskrieges *erfahren* hatten. MIRABEAUS (und ROUSSEAUS) Thesen bedurften nur noch der Aktualisierung im *eigenen* Lande, dessen Anglophilie selbst der König teilte, welcher durch die Unterstützung der revolutionären Amerikaner nicht wenig dazu beitrug – ungewollt –, die Legitimation seines eigenen Gottesgnadentums zu untergraben. Das *Ancien Régime* betrieb in Frankreich strukturell und geistesgeschichtlich den Prozeß seiner eigenen Destabilisierung (BLUCHE 1989), und die politischen nicht anders als die pädagogischen Reformer und die Revolutionäre zogen daraus die zutreffenden Schlüsse, wie sie die neue Herrschafts- und Gesellschaftsordnung, die sie als *konstitutionelle* nach englisch-amerikanischem Vorbild anstrebten, verwirklichen wollten: durch organisierte Erziehung und Unterrichtung des Volkes *im Sinne* und *für* die neue politisch-soziale Ordnung. Daß es sich dabei um eine *Kultur-Revolution* handeln würde, war ihnen klar: ihren ROUSSEAU hatten sie allemal gelesen.

IV.

Eine Kulturrevolution *wollen*, sie *versuchen*, sie *begründen*, sie institutionell *auf Dauer stellen* – das sind in der politischen Praxis höchst unterschiedliche Dinge. Die Inszenierung einer revolutionären *Stimmung* und Publizistik und damit einhergehender *Erziehungsexperimente* muß von der Diskussion um das angemessene Bildungswesen, die *Institutionalisierung* der Revolution, unterschieden werden. Und es muß gefragt werden, warum diese Form aus der Modelldiskussion Mitte des 18. Jahrhunderts übernommen und nicht wirklich als revolutionäre Form entwickelt wurde. Offenbar fallen Erziehungsanspruch und institutionelle Wirklichkeit auseinander. Was mental einen starken Bewußtseinswandel verlangte, die *Erziehung zur Revolution*, hatte keine Entsprechung im Institutionensystem. Das erklärt auch, warum die pädagogische Programmatik der Revolution in der Folgezeit immer wieder *gegen* das expandierende System staatlicher Bildung ins Feld geführt werden konnte.

Das Problem läßt sich durch einen Blick auf die zeitgenössische Publizistik erhellen. Was die Französische Revolution bewirkte, hat ihr prominentester Kritiker, EDMUND BURKE, schon sehr genau und wie in Antizipation der neuesten Diskussion erkannt: verändert wird der *Modus* der Politik und damit ein Zentralbereich gesellschaftlicher Wirklichkeit. Nicht mehr Erbfolge und Tradition bestimmen die Legitimität politischen Handelns (BURKE 1790/1967, S. 72 ff.), sondern demokratische Entscheidungen und damit zugleich die *öffentliche Meinung* (vgl. auch BLUCHE 1989). Die Revolution von 1789 – so sehr heutige Geschichtsschreibung auch bemüht sein mag, ihren „Mythos“ zu zerstören¹⁰ – ist *das* Ereignis, mit dem die Aufklärung politisch praktisch wird, umgesetzt in szenische Politik und symbolische Kämpfe um die Macht (HUNT 1989), doch stets orientiert an *universellen* Kriterien des Rechts (*droit de l'homme*), und sei es nur als Kritik ihrer selbst. *Politik* jedoch ist nicht einfach die Anwendung von Naturrecht und Gesellschaftsvertrag, sondern die *Inszenierung* von Wahrheitsansprüchen, wirklich am meisten gesichert durch eben die öffentliche Meinung. Genau darum wird die *éducation publique* so wichtig: Sie soll Tugenden hervorbringen, für die es keine andere Referenz mehr gibt als *Einsicht* und *Konsens*; und sie soll bewirken, daß die Menschen dem Befehl der Tugenden oder dem Befehl desjenigen, der sie anordnet, auch tatsächlich gehorchen.¹¹

Der politische Anspruch der Französischen Revolution geht weiter als der der „nur“ konstitutionellen Revolution in England (1688) und auch in Amerika (1777). Sie will, wie BURKE (1790/1967) sich ausdrückt, ein „unversuchtes System“ in hochriskanter Weise ausprobieren (S. 76), einen „abstrakten Regierungs- oder Freiheitsplan“ verwirklichen, ohne auf die bisherigen „Vorkehrungen und Sicherheitsregeln“ zurückgreifen zu können. Das liest der Konservative BURKE als „hochtönende Versprechungen“, denen keine politische Praxis wirklich entsprechen könne (ebd.), weil die Natur des Menschen (sic!), seine bisherige „Erziehung und vorhergehende Lebensart“, dagegenstehen (S. 78; vgl. oben MIRABEAU). Aber genau das steht durch die Revolution zur Disposition. Sie ist, mindestens programmatisch, auch und nicht zuletzt eine *Erziehungsrevolution*, die mit dieser Unwahrscheinlichkeit, der Veränderung der Lebenspraxis, ja der Mentalität der Menschen, durch eine *neue*

Erziehung überhaupt nur legitim wird durch die Schaffung eines *neuen Menschen* (*régénération*).

Das erkennt der deutsche Übersetzer BURKES, FRIEDRICH GENTZ, in der maßgebenden Ausgabe der „*Reflections on the Revolution in France*“ 1793/94:¹² Die „*National-Erziehung*“, und nur sie, muß die Revolution vollenden; denn wenn die Menschen nicht der neuen „Staatsverfassung“ angepaßt werden, wird diese Verfassung nicht überleben (GENTZ 1793, S. 275). „Ohne National-Erziehung war [die] ganze neue Constitution (wenn sie auch an und für sich hätte bestehen können) gleich bey ihrer Geburt dem Untergange gewidmet. Es war also die Pflicht der politischen Selbsterhaltung, was sie nöthigen mußte, auf eine National-Erziehung zu denken“ (S. 276). Freilich ist GENTZ skeptisch gegenüber der Ausführung dieses Plans, und seine Skepsis trifft tatsächlich den Kern des Problems: Was die Revolution nötig hat, ist „*National-Erziehung*“; aber was sie als pädagogisches Projekt thematisiert, ist höchstens „*National-Unterricht*“ (S. 277). Der Unterschied sei von „äußerster Wichtigkeit“: „Was die Idee einer National-Erziehung zuerst in Frankreich erweckt, und die Anführer der Revolution gelehrt hat das wahre Lebensprinzip der neuen Constitution in diese Erziehung zu setzen, war das Beispiel einiger alter Staaten, die mit Hilfe einer solchen Erziehung Verfassungen, welche nicht bloß *über* die menschliche Natur, sondern sogar *wider* dieselbe zu seyn schienen, Festigkeit und Dauer verschafften“ (ebd.). Aber das ist unter der Voraussetzung großer und differenzierter Gesellschaften nicht mehr möglich. Man kann nicht länger, lautet der zentrale Einwand, „sich ganzer Generationen zur Erreichung eines großen Zwecks bemächtigen“ (S. 278).

Das gilt nur für die direkten Wirkungen, die mit den erklärten Absichten der Erziehungsrevolution übereinstimmen sollen. Aber daß sie *unmöglich* sind, beweist noch nicht, daß sie auch *unnötig* sind. Was erzieherisch wirkt, kann auch die Betonung der pädagogischen Intention selbst sein, die allein durch ihre unablässige Behauptung Mentalitäten beeinflusst. Zentrale Wirkungen der Revolution liegen jedoch gerade *jenseits* pädagogischer Intentionen: zum Beispiel die Veränderung der politischen Sprache, die Herausbildung des sprachlichen Codes der Revolution (GUILHAUMOU 1989); die Inszenierung des Terrors durch das Schauspiel öffentlicher Hinrichtungen (ARASSE 1988), vor allem die damit verbundenen Schockwirkungen, die auf die Legitimation der Revolution zurückschlagen und ihr die moralische Eindeutigkeit nehmen; dann der Mythos der Revolution selbst, der zumindest den Diskurs der Intellektuellen bis heute erzieht (vgl. COBBAN 1973, LEFEBVRE 1973); die durch die Revolution bewirkte Jugendlichkeit der Weltsicht (am Beispiel der Girondisten; vgl. FURET/RICHET 1987, S. 204 ff.); oder auch die Bildung von Abwehrdispositionen, also die Karrieren von antirevolutionärer Publizistik, die sich als dialektischer Bildungsprozeß lesen lassen (LANGEWIESCHE 1989). Man kann geradezu die politische und intellektuelle Geschichte des ganzen 19. Jahrhunderts als Kampf zwischen Revolution und Restauration lesen (FURET 1988), aus dem sich, orientiert am realen und fiktiven (mythischen) Geschehen nach 1789 unablässig Erziehungsprogramme und institutionelle Imperative ableiteten, die ohne die *événements* der Revolution undenkbar gewesen wären.

Demgegenüber sind die unmittelbaren und institutionell angebbaren Wirkungen der Revolution auf das Schulsystem eher bescheiden. Am signifikantesten ist noch, daß die Legislative nunmehr die Staatlichkeit des öffentlichen Schulwesens sanktioniert, worunter nicht nur die Mäzenierung und Kontrolle der Schule zu verstehen ist, sondern zugleich auch ihre Laifizierung (so zu Recht MAYEUR 1981, S. 574ff.). Auch vom Beginn einer Demokratisierung läßt sich sprechen; die Schule öffnet sich allmählich für alle Kinder des Volkes, ohne daß die Revolution etwa direkt und schnell für einen Ausbau der allgemeinen Volksbildung gesorgt hätte. Eine signifikante Verbesserung gegenüber dem *Ancien Régime* wurde erst nach 1830 erreicht (GONTARD 1959, S. 443f.). Gerade in der bildungspolitisch entscheidenden Frage der Alphabetisierung war die Revolution erfolglos oder beeinflusste wenigstens den Trend nicht signifikant (FURET/OZOUF 1977, S. 97ff.). Der wesentliche Umschwung der Entwicklung erfolgte erst nach 1816, verdankte viel der restaurativen Politik und konnte im ganzen 19. Jahrhundert nie so forciert werden, daß etwa die Alphabetisierungsraten zum Beispiel des unrevolutionären Königreichs Preußen erreicht wurden (WEHLER 1987, S. 485f.). Das gilt auch für andere Bereiche der Bildungsexpansion im 19. Jahrhundert, so daß sich die Frage der Hochschätzung der Revolution offenbar nicht mit der Entwicklung des Bildungssystems beantworten läßt, hat man dabei statistische Trends und nationalstaatliche Vergleiche vor Augen. Offenbar war es nicht einfach ein *improvement of humanity* (PALMER 1985), was die Revolution, pädagogisch gesehen, hervorbrachte. Wenigstens ist es nicht die staatliche *éducation publique* in Frankreich, die die pädagogischen Versprechungen der Revolution eingelöst hat. Das damit verbundene Bildungssystem verwirklichte Modelle des *Ancien Régime* und setzte auch die zentralistischen Trends staatlicher Verwaltung fort, die die NAPOLEONISCHE Schulgesetzgebung, wenngleich in modernisierter Fassung, verstärkt hatte.

V.

Aber die Revolution hatte andere Wirkungen: Fortan war es unmöglich, ohne Bezug auf die Revolution von Politik und von Pädagogik zu sprechen, und allein dadurch *ist* ein Polarisationspunkt gesellschaftlichen Lernens gegeben, an dem sich die Erziehungsprogrammatik abarbeitet. Die große pädagogische Theorie des Idealismus ist davon ebenso abhängig wie die nationalstaatliche Schulpädagogik im 19. oder die Emanzipationspädagogik des 20. Jahrhunderts. Dies läßt sich nicht zuletzt an den Stellen zeigen, wo die pädagogischen Folgen der Revolution gesehen und *abgewehrt* werden, etwa in der katholischen Reaktion Mitte des 19. Jahrhunderts oder an jenen Stellen der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts, die dezidiert antiliberal eingestellt waren. Für sie war die Französische Revolution das Symbol für die *falsche Moderne*.

Aber mehr noch. Die Revolution zeigte auch, daß pädagogische Aspirationen unvermeidlich sind, zum Diskurs der Moderne dazugehören und immer dann auf die schwerbewegliche Praxis projiziert werden, wenn die Gesellschaft sich

vor einen radikalen Wandel gestellt sieht. Sie beziehen sich auf den Prozeß der Aufklärung, von dem in paradoxer Weise behauptet werden muß, er könne beherrscht werden, obwohl er doch unabsehbar ist (HERRMANN 1987, S. 54). Es ist kein Zufall, daß sich die intellektuelle Auseinandersetzung nach 1789 immer mehr auf diesen Punkt konzentrierte; ebensowenig wie es zufällig ist, daß die Revolution überfordert war, ihre erzieherische Aspiration auch tatsächlich zu erfüllen. Sie konnte „wirkliche Gleichheit“ nicht herstellen (SOBOUL 1988, S. 567), schon gar nicht in der Schule, die eine Standesorganisation blieb und dementsprechend im 19. Jahrhundert das neue Bildungsbürgertum weit mehr begünstigte als den vierten Stand (vgl. HAUPT 1989, S. 236 ff.). Aber daß dieses scheinbar sehr stabile System immer wieder Kritik provozierte und vor allem seit dem Ende des Ersten Weltkriegs immer wieder politisch herausgefordert wurde, das gehört eben auch zu den pädagogischen Folgen der Revolution. Sie bewegt die Öffentlichkeit, weil sie – als *Ereignis* wie als *Anspruch* – Teil des mentalen Systems geworden ist. Und darin eben liegt eine unausgesetzte pädagogische Dynamik, die sich nicht beruhigen kann, eben weil die moderne Gesellschaft politisch an kein Ziel gelangen wird. Die Schule, die zum revolutionären Anspruch *paßt*, kann immer nur *behauptet* werden.

„Es ist nicht ein einziger unter euch, der nicht durch Revolution wiedergeboren seyn müßte.“ Dieser (oben zitierte) Satz von MIRABEAU formuliert auf klassische Weise den Zusammenhang von Französischer Revolution und Pädagogik der Moderne bzw. das pädagogische Prinzip von Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom *Ancien Régime* zur Bürgerlichen Gesellschaft, das bis heute in Geltung geblieben ist. „Revolution“ ist auf der einen Seite die Transformation der Gesellschaft in einen *permanenten* Veränderungs- als *Modernisierungsprozeß* und auf der anderen Seite der mentalitäre Umbau des Untertanen in Bürger (*citoyen*) (was KANT die „Revolution der Denkungsart“ in eine neue „Gesinnung“ genannt hat). Beide „Revolutionen“ hängen innerlich zusammen und *bedingen* einander, jedenfalls was ihre konkrete geschichtliche Prozessualität anbelangt. In diesem Prozeß wird der Erziehung und dem Unterricht, institutionell dem öffentlichen Bildungs- und Ausbildungswesen, die Aufgabe zugeschrieben, die Vermittlung beider „Revolutionen“ zu leisten und mit immer „neuen Menschen“ die unbeendbare gesellschaftlich-kulturelle und ökonomisch-politische Dynamik der Bürgerlichen Gesellschaft auf Dauer zu stellen. In der Metapher der „Wiedergeburt“ wird jene Dynamik gefaßt, die die Pädagogik der Moderne *anthropologisch* charakterisiert und ihr zugleich eine *politische* Dimension verleiht, die im Jahr des *Bicentenaire* angesichts der Ereignisse in Osteuropa gar nicht überschätzt werden kann (vgl. den abschließenden Beitrag von SÜNKEL in diesem Band).

„Pädagogisierung der Politik“ und „Politisierung der Pädagogik“ sind so keine aktualisierenden Schlagwörter zur Vergegenwärtigung der Französischen Revolution und der Erklärung der Menschenrechte am 26. August 1789 in Paris, sondern der Ausdruck ihrer vergegenwärtigten und zukunftssträchtigen Aktualität.

Anmerkungen

- 1 Die Verfassungen von 1795 und 1799 enthalten in den Menschenrechten keinen Artikel zur Bildung (TULARD/FAYARD/FIERRO 1987, S. 702, 724f.). Wohl aber betont die Verfassung von 1795 wiederum das konstitutionelle Recht auf Elementar- und Berufsbildung (titre II, art. 16) (ebd., S. 793f.).
- 2 Das betrifft vor allem die ehemals jesuitischen *Collèges*, die vor der Revolution reformiert (JULIA 1981) und gleichwohl aufgelöst wurden.
- 3 Der pädagogische Zusammenhang von *vertu politique* und Republik geht auf MONTESQUIEU zurück (OELKERS 1988, S. 580ff.).
- 4 So zeigen es dann die Bilder, wenn *La Patrie* oder *La République* oder die *Institutrice républicaine* die Kinder lehrt; vgl. in diesem Band die Abbildungen auf S. 8, 30, 147.
- 5 Die Möglichkeit dieses Wiedervereinsens, d. h. die Möglichkeit der Rückgängigmachung von Entfremdung, hatte ROUSSEAU in seinem Ersten Discours von 1750 „Über die Frage: Hat der Wiederaufstieg der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen?“ gerade bestritten.
- 6 Dies ist die gängige Position der sensualistischen Psychologie und Pädagogik mit ihrem tabula-rasa-Konzept.
- 7 Die „Sammlung“ von MIRABEAU erschien in deutscher Übersetzung 1787 in Berlin und Libau bei Lagarde & Friedrich, Übersetzer war JOHANN BRAHL in Königsberg. Auffällig ist die sprachliche und gedankliche Parallele zu Formulierungen bei KANT, vgl. den Beitrag von HERRMANN in diesem Band.
- 8 Auch die Amerikanische Revolution verstand sich als Erziehungsrevolution (RUSH 1788/1987), und auch sie setzte auf Verschulung (JEFFERSON 1779/1987).
- 9 Dieser Topos hält sich dann hartnäckig in der pädagogischen Rhetorik und Semantik bis in die Reformpädagogik und die pädagogisch-politische Publizistik der politischen Linken. Wie im allgemeinen politischen (Parteien-)Spektrum auch, dient diese Metapher der Differenzbildung und Polarisierung. – Vgl. die Abbildung auf S. 104.
- 10 Etwa indem die Kostenrechnung aufgemacht (SEDILLOT 1987) oder daran erinnert wird, was alles die Revolution zerstört und welche Entwicklungen sie unterbunden hat (CHAUNU 1989). Die Neuorientierung kam nicht zuletzt durch starke methodische Zweifel an der bisher dominierenden Geschichtsschreibung (etwa SOBOUL 1988) zustande, die zu sehr die Vorgeschichte vernachlässigte, die Folgen der Revolution überbewertete oder dazu neigte, die „Notwendigkeit“ der Revolution unter Beweis zu stellen, wie dies schon in sehr frühen Kommentaren (vgl. nur MAKINTOSH 1792) immer wieder versucht worden ist (zur methodischen Kritik SCHULIN 1989, Teil 1; zum Problem auch SOLE 1987). Die Alternative liest die Revolution als Bruch des *gesellschaftlichen Bewußtseins* (REICHARDT/SCHMITT 1988) und berührt damit ein eminent pädagogisches Problem, sofern „Pädagogik“ nicht auf den Schulbereich verengt wird.
- 11 Vgl. den so erst voll verständlichen Ausspruch von BUFFON in der Bildlegende der Allegorie auf ROUSSEAU, s. S. 429.
- 12 Die erste deutsche Übersetzung erschien 1791 in Wien (vgl. TODD 1964, S. 165).

Quellen

- ALT, R. (Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier. Berlin/Leipzig 1949.
- BAZCKO, B. (Ed.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982.
- BURKE, E.: Betrachtungen über die Französische Revolution (1790). Übers. v. F. GENTZ. Bearb. v. L. ISER, Einl. v. D. HENRICH. Frankfurt 1967.
- DE SADE, D.-A.-F.: Schriften aus der Revolutionszeit 1788–1795. Hrsg. v. G. R. LIND. Frankfurt 1989.
- DIDEROT, D.: Oeuvres Complètes. Éd. par J. ASSEZAT/J. TOURNEUX. Bd. XIX: Correspondances II. Paris 1876.
- GENTZ, F.: Über die Nationalerziehung in Frankreich. In: E. BURKE: Betrachtungen über die Französische Revolution. Nach dem Englischen des Herrn Burke neu bearbeitet mit einer Einleitung, Anmerkungen, politischen Abhandlungen, und einem kritischen Verzeichniß der in England über diese Revolution erschienenen Schriften. Zweiter Theil, Berlin 1793, S. 275–284.
- GUILLAUME, J. (Ed.): Procès verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention nationale. Bd. I–VI, Paris 1891–1907.
- JEFFERSON, TH.: Ein Gesetzentwurf zur allgemeinen Verbreitung von Wissen (1779). In: H. FÖRSTER (Hrsg.): Was ist ein Amerikaner? Zeugnisse aus dem Zeitalter der amerikanischen Revolution. Leipzig/Weimar 1987, S. 148–157.
- LA CHALOTAIS, L.-R.: Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse. O. O. 1763; dt. Übers. von A. L. Schlözer u. d. T.: Versuch über den Kinderunterricht. Göttingen/Gotha 1771.
- MAKINTOSH, J.: Vindiciae Gallicae. Defence of the French Revolution and its English Admirers against the Accusations of the R. H. E. Burke, including some Strictures on the late Production of M. de Calonne. London 1792.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule, Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 1, Frankfurt 1973.
- MICHELET, J.: Histoire de la Révolution française (1847). Présentation par C. METTRA; chronologie, dictionnaire des personnages établies par A. FERRARI. 2 Bde., Paris 1979.
- MIRABEAU, H.-G. R.: Sammlung einiger philosophischer und politischer Schriften, die Vereinigten Staaten von Nordamerika betreffend. Berlin/Libau 1787.
- MIRABEAU, H.-G. R.: Preußische Monarchie und Französische Revolution. Briefe nach Deutschland und Kapitel aus der „Preußischen Monarchie“. Übers. v. J. MAUVILLON. Hrsg. v. H. GÜNTHER. Frankfurt 1989.
- ROUSSEAU, J.-J.: Lettre à M. D'Alembert (1758). Dt. Übers. in: Ders.: Schriften. Hrsg. von H. RITTER. Bd. 1, München/Wien 1978, S. 333–474.
- RUSH, B.: Von der Form der Erziehung, die einer Republik angemessen ist (1788). In: H. FÖRSTER (Hrsg.): Was ist ein Amerikaner? Zeugnisse aus dem Zeitalter der amerikanischen Revolution. Leipzig/Weimar 1987, S. 178–187.
- TOURNEUX, M.: Correspondance littéraire, philosophique et critique par Grimm, Diderot, Raynal, Meister, etc. Revue sur les textes originaux. Bd. V, Paris 1878.
- TULARD, J./FAYARD, J.-F./FIERRO, A.: Histoire et dictionnaire de la Révolution française 1789–1799. Paris 1987.

Literatur

- ARASSE, D.: Die Guillotine. Die Macht der Maschine und das Schauspiel der Gerechtigkeit (1987). Übers. v. C. STEMERMANN. Reinbek 1988.
- BAXMANN, I.: Die Feste der Französischen Revolution. Inszenierung von Gesellschaft als Natur. Weinheim/Basel 1987.
- BLUCHE, F.: Frankreich zur Zeit LUDWIGS XVI. Leben und Kultur am Vorabend der Revolution (1980). Übers. u. bearb. v. E.M. HERRMANN unter Mitarb. v. U. HERRMANN. Stuttgart 1989.
- CHAUNU, P.: Le grand déclassement. A propos d'une commémoration. Paris 1989.
- COBBAN, A.: The Myth of the French Revolution (1955). In: E. SCHMITT (Hrsg.): Die Französische Revolution. Anlässe und langfristige Ursachen. Darmstadt 1973, S. 170–194.
- FURET, F.: Penser la Révolution française (1978); dt. Übers. u. d. T.: 1789. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. Frankfurt 1980.
- FURET, F.: La Révolution. De Turgot à Jules Ferry. 1770–1880. Paris 1988.
- FURET, F./OZOUF, J.: Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. Paris 1977.
- FURET, F./RICHEL, D.: Die Französische Revolution. Übers. v. U.F. MÜLLER. Frankfurt 1987.
- GONTARD, M.: L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789–1833). Des petits écoles de la monarchie d'ancien régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise. Paris 1959.
- GOUBERT, P./ROCHE, D.: Les Français et l'Ancien Régime. 2 Bde., Paris 1984.
- GUILHAUMOU, J.: Sprache und Politik in der Französischen Revolution. Vom Ereignis zur Sprache des Volkes (1789–1794) (1988). Übers. v. K. MENKE. Frankfurt 1989.
- HAUPT, H.-G.: Sozialgeschichte Frankreichs seit 1789. Frankfurt 1989.
- HERRMANN, U.: Über „bürgerliche Erziehung“ in Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert. In: SAUDER, G./SCHLOBACH, J. (Hrsg.): Aufklärungen. Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert. (Annales Universitatis Saraviensis, Bd. 19) Heidelberg 1986, S. 47–63.
- HERRMANN, U.: Erziehung und Unterricht als Politicum. Kontroversen über erhoffte und befürchtete Wechselwirkungen von Politik und Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland. In: BÖDEKER, H.E./HERRMANN, U. (Hrsg.): Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. (Studien zum 18. Jh., Bd. 8) Hamburg 1987, S. 53–71. (a)
- HERRMANN, U.: Aufklärung als pädagogischer Prozeß. Konzeptionen, Hoffnungen und Desillusionierungen im pädagogischen Denken der Spätaufklärung in Deutschland. In: Aufklärung 2 (1987), H. 2, S. 35–55. (b)
- HINRICHS, E.: Ancien Régime und Revolution. Studien zur Verfassungsgeschichte Frankreichs zwischen 1589 und 1789. Frankfurt 1989.
- HUNT, L.: Symbole der Macht, Macht der Symbole. Die Französische Revolution und der Entwurf einer politischen Kultur. Übers. v. M. BISCHOFF. Frankfurt 1989.
- JULIA, D.: Staat, Gesellschaft und Reform der Lehrpläne in Frankreich im 18. Jahrhundert. In: H.U. GUMBRECHT/R. REICHARDT/TH. SCHLEICHT (Hrsg.): Sozialgeschichte der Aufklärung in Frankreich. Teil I: Synthese und Theorie, Trägerschichten. München/Wien 1981, S. 117–160.
- LANGEWIESCHE, D.: „Fortschritt“, „Tradition“ und „Reaktion“ nach der Französischen Revolution bis zu den Revolutionen von 1848. In: J. SCHMIDT (Hrsg.): Aufklärung und Gegenklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik von der Antike bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989, S. 446–458.

- LEFEBVRE, G.: Le mythe de la Révolution Française (1956). In: E. SCHMITT (Hrsg.): Die Französische Revolution. Anlässe und langfristige Ursachen. Darmstadt 1973, S. 195–202.
- MAGER, W.: Frankreich vom Ancien Régime zur Moderne. Wirtschafts-, Gesellschafts- und politische Institutionengeschichte 1630–1830. Stuttgart 1980.
- MAYEUR, F.: Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France de la Révolution à l'Ecole républicaine. (Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Publié sous la direction de L.-H. PARIAS. Bd. III) Paris 1981.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 579–599.
- PALMER, R. R.: The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution. Princeton, N.J. 1985.
- REICHARDT, R./SCHMITT, E. (Hrsg.): Die Französische Revolution als Bruch des gesellschaftlichen Bewußtseins. (Ancien Régime – Aufklärung und Revolution. Hrsg. v. R. REICHARDT/E. SCHMITT, Bd. 15) München 1988.
- SCHULIN, E.: Die Französische Revolution. München 1989.
- SEDILLOT, R.: Le coût de la Révolution française. Paris 1987.
- SOLE, J.: La Révolution française en question. Paris 1987.
- SOBOUL, A.: Die Große Französische Revolution. Ein Abriß ihrer Geschichte (1789–1799) (1962). Übers. v. J. HEILMANN/D. KRAUSE-VILMAR. m.e. bibl. Kommentar v. F. STÜBIG. Frankfurt 1988.
- STÜBIG, F.: Erziehung zur Gleichheit. Konzepte der „éducation commune“ in der Französischen Revolution. Vorw. v. W. KLAFKI. Ravensburg 1974.
- WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815–1848/49. München 1987.
- TODD, W. B.: A Bibliography of Edmund Burke. London 1964.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen 1.
 Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Schmitteplatz 4, CH–3076 Worb.